

本学教養科目におけるピアサポーター育成の試行的取り組み

著者	松本 浩司
雑誌名	名古屋学院大学論集 社会科学篇
巻	52
号	1
ページ	87-105
発行年	2015-07-31
URL	http://doi.org/10.15012/00000087

〔論文〕

本学教養科目におけるピアサポーター育成の試行的取り組み

松 本 浩 司

名古屋学院大学経済学部

要 旨

大学におけるピアサポートの拡充・支援には、支援者・被支援者双方の学生にとって成長する機会となるとともに、財政的制約から比較的自由に教育サービスの質と量を確保できるという意義がある。そこで、その一環として行った、本学教養科目におけるピアサポーター育成の試行的取り組みについて、そこに至る経緯とその概要を紹介するとともに、その成果と問題点を考察した。その結果、養成講座は自尊感情の高揚やコミュニケーション技能向上の点で十分に効果があったことがわかった。他方、実践演習から脱落したり単位認定まで到達できなかったりした学生がおり、養成講座においてクラスづくり・協同性の構築が不十分であったことなどがその要因として指摘された。本学における今後の課題は、ピアサポーター育成の体系的なシステムを整備すること、全学生に対してコミュニケーション技能の自己評価を高める教育的対応にある。

キーワード：ピアサポート、ピアサポーター育成、自尊感情、コミュニケーション技能、大学教育

Training Peer Supporters at a General Education Course in Nagoya Gakuin University

Koji MATSUMOTO

Faculty of Economics
Nagoya Gakuin University

1. 本稿の目的と課題

本稿は、筆者が中心となって行った、本学教養科目におけるピアサポーター育成の試行的取り組みについて、その成果と課題を述べるものである。

学校におけるピアサポートとは、一般的に児童・生徒・学生（以下、学生等）相互の支援活動全般を広範に指し示す。大石（2010）が述べるように、ここには言葉によるカウンセリング的な援助のみならず、実質的・行動的援助も含まれる。本稿においても同様の意味で用いる。

学校におけるピアサポートは、何よりもまず学生等同士の関係性が有する発達上の積極的な意義に基づいて行われる。学校におけるピアカウンセリングのあり方を論じたCarr（2013）は「最近まで学生等は他の学生等に支援を提供することができる資源としては無視され続けてきた」（11）と指摘するとともに、「しかし、学生等自身の心理的問題や人間的発達の危機を解決することにおいて学生等の積極的な助けなしに、カウンセリングプログラムあるいはサービスが成功し、あるいは効果的であることはまずない」（同）と述べる。その理由として、Carr（2013: 53）は、「友人は独特でかつ親や教師が教えることのできないものごとの学習を互いに助けることができそうである。（中略）高校生は、友人をとことん傾聴し、助け、コミュニケーションする人と表現する。友人関係は、相互関係や互いへの支援者であろうとする気持ちによって特徴づけられる」と述べ、ピアの関係性が有する親や教師では代替できない発達上の役割に言及する。

そのうえで、Carr（2013: 31）は、学校におけるピアサポートは、教職員による専門的な教育サービスには代替できない独自の役割がある

として、「訓練されたピアサポーターは、多数の非公式で任意の関係性をもつことができ、したがって多数の学生等に対して自らの影響力を増大させることができる。これらの関係性は学校風土を高めたり、専門的なカウンセリングとスクールカウンセラーが会うことのできない学生等との橋渡しとして機能したりすることができる」と述べる。

さて、日本学生支援機構（2014）によれば、国公立4年制大学777校の95.1%に当たる739校のうち43.6%でピアサポートが実施されている。その具体的なプログラムとしては、学習サポート（40.0%）、修学相談（29.0%）、学生間の仲間づくり（28.3%）、（障害学生・留學生以外の）学生生活上の支援（24.7%）、留學生支援（22.6%）、障害学生支援（18.9%）、就職アドバイス（16.0%）、学生寮の生活支援（6.8%）などが行われており、平均して1大学あたり2.3個のプログラムが設けられている。また、ピアサポート実施校の61.8%は「今後拡充したい」、ピアサポート未実施校でも42.7%が「今後実施したい」と回答している。このように、大学におけるピアサポートは今後いっそう発展していくものと考えられる。

その具体的事例としては、三重大学での体系的なピアサポーター養成制度（中川 2012）、法政大学におけるピアサポートに関する多様なプロジェクトを展開する「Hosei PSC」（土屋 2010）、広島文教女子大学における初年次導入時期の取り組み（橋村 2010）、愛媛大学における正課と正課外活動を組み合わせた、リーダー層の育成プログラム（秦 2010）などが紹介されてきている。

そのような動向をふまえつつ、本学においてもピアサポートをいっそう拡充・支援する必要を感じていた筆者が中心となり、他の教職員の

協力を得て、その試行的取り組みを2013年度に実施した。

そこで、本稿では、まず、大学におけるピアサポート拡充・支援の意義を論じる。つづいて、その一環として行った、本学教養科目におけるピアサポーター育成の試行的取り組みについて、そこに至る経緯とその概要を紹介するとともに、その成果と問題点を考察する。最後に、本稿を総括するとともに、今後の課題を述べる。

2. 大学におけるピアサポート拡充・支援の意義

大学におけるピアサポート拡充・支援の意義とは、端的に述べれば、すべての学生の成長と大学の教育サービスの質的・量的向上とをともに図ることにある。

前者については、大石（2010）が、ピアサポートにおいて、被支援者だけでなく、支援する側のピアサポーターにとっても、対人援助のスキルや態度を学べること、ピアサポーター集団が自助集団として機能すること、自身の対人関係能力を磨き、自分への気づきを得られることなどのメリットがあるとしている。

このようなことに学校が取り組まなければならない理由として、子ども・若者をとりまく現在の社会的・文化的環境においては、他者との関わりを通して対人関係能力を育む機会が十分でないことが挙げられる。

土井（2004）は子どもたちの社会的関係における親密圏の変容を指摘している。土井は、子どもたちのなかで个性的であること（いわゆる「キャラ立ち」）が社会規範化しており、そのため、親密圏では個性を装った自分を表現し、公共圏では素の自分を表現するという、社

会性の発達の観点からは逆転の現象が起きていると指摘する。その結果、子どもたちは「親密圏の人間関係の維持運営だけで完全に疲弊して、その外部にいる人間に対しては、もはや気を回すだけの余裕がな」（土井 2004：15）く、子どもたちの社会において「それぞれの小宇宙がお互いに交信不能な状態で併存しているだけ」（同23）となっているという。そのような現状において、土井（2004：65）は、「彼ら（子どもたち——引用者注）のまなざしが基本的に内を向いており、そのために各自の関心対象がばらばらになってきているとすれば、このような最近の状況は、彼らのコミュニケーション能力の低下を示しているというよりも、むしろ彼らのコミュニケーション環境がそれだけ困難なものへと変質していることを物語っている」と述べる。

また、この親密圏の変容とともに、「若者文化のニッチ化」と名づけられるような現象も見られる。筆者が周囲の学生に話を聞くと、それぞれ自分の趣味はもっているようだが、若者全体の流行や他の同級生の趣味はほとんど知らないし、関心もないようである。つまり、若者はサブカルチャーごとにニッチ化した関係性のなかで生きている。かつてのフォークソングに象徴されるような、若者全体に共有される文化は失われている。それは若者同士が連帯感を深める機会の喪失を意味する。連帯感のないなかで親密なコミュニケーションを行うことは困難であることは容易に想像される。この若者文化のニッチ化は、ケータイ・スマホや携帯型音楽プレーヤーなどのパーソナルメディアの台頭によるマスメディアの影響力の相対的な低下によって促進されている。

このような子ども・若者の現状をふまえて、土井（2004：46）は、「親密圏内の他者から自

己承認を絶えず与えてもらうことによってしか、自己肯定感の安定性を保つことができなくなっている」と指摘する。学生が授業中でも絶えずツイッターでつぶやきあって共感を発信しあうことは、この承認を絶えず与えあう行為と解釈できる（土井 2014）。

このことは、子ども・若者における自尊感情の低さと結びついている。古荘（2009）は、子ども版QOL（Quality of Life；生活の質）尺度を用いた日本での調査で、小学生から中学生にかけて学年が上がるごとに総得点が低下し、そのうちの自尊感情に関する得点も同様に低下することを明らかにしている。

この自尊感情の低下には、家庭で子どもたちに手伝いをさせなくなったことも影響している。それは、子どもが人のために役立っていると感じられる、自己肯定をもたらし自己有用感を得る機会を奪っていることと同じである。学校の勉強をがんばって褒められることはあっても、それで感謝されることはまずない。実際に、関西と東京都の小学校7校で子どもの手伝いについて調査した深谷（2011：9）は、「端的にいうなら、「手伝う子ども」は生活習慣がしっかりとし、自分に自信を持ち、将来に明るさを感じている「子どもらしい良い子ども」である。もちろん、子どもと自己像との関係は、手伝っていると子どもがよくなるのではなく、生活習慣のしっかりとした子どもが手伝っているであろうが、手伝いが子どもの自己像を支えている子とは否定できないように思えた」と述べている。

以上のような子ども・若者をめぐる社会的・文化的背景は、大学におけるピアサポート拡充・支援を通して、学生の自尊感情や社会性の発達を促進させる必要性を生じさせている。

現に、ピアサポートプログラムを通して、自

尊感情を高めることは可能である。Lawrence（2006＝2008：55）が、「自尊感情を高めるプログラムは、子どもたちが自分自身をよく思うようになることを助けるためだけに計画されるものではありません。他の人たちに共感し個人の価値観だけでなく他の人たちの要求をも大切にする能力を発達させるために計画されている」と述べているように、自尊感情を高めるプログラムとピアサポートプログラムとは共通性が高いからである。

後者については、大学における教育サービスの質的・量的向上のためには、その供給主体の3本柱である教職員、外注、学生のベストミックスを追求する必要がある。さまざまな背景をもつ多様な学生が入学してくる昨今において、教育サービスの多様性を確保することが、その量的・質的向上において必要だからである。

教職員・外注は、学生よりも相対的に質の高いサービスを供給できる可能性を有するが、財政的制約から容易に拡充できない。

対して、学生は、供給主体としての安定性に欠けるところがある（加賀美 2010）が、財政的な制約は小さく、量的拡充における潜在的 가능성이最も大きい。先述したように、教職員による専門的な教育サービスには代替できない、質的拡充における独自の役割も有する。

もっとも、学生が必要な研修やサポートを受けずに、十分なピアサポート活動を展開できるようになるわけではない。したがって、加賀美（2010）が指摘するように、その活動を取りまとめる教職員コーディネーターの役割がとりわけ重要である。

ここまで述べてきたことをまとめると、今後、大学における教育サービスの質的・量的拡充が求められていくなかであって、ピアサポートの拡充・支援には、支援者・被支援者双方の

学生にとって成長する機会となることと、財政的制約から比較的自由に教育サービスの質と量を確保できることという2つの大きな意義がある。

3. 本学教養科目における試行的取り組み

以上のようなピアサポート拡充・支援をめぐる情勢のなかで、本学においてもその必要性を感じていた筆者が中心となり、他の教職員の協力を得て、ピアサポーター育成の試行的取り組みを2013年度に実施した。この取り組みについて、そこに至る経緯とその概要を紹介するとともに、その成果と問題点を考察する。

3.1. 取り組みに至る経緯

本学では、既にさまざまな学部・部署でピアサポートが展開されてきている。例えば、学生の学習支援を担当する教育学習センターと、学生生活を中心とした学生の総合支援を担当する学生支援センターでは、登録した学生がそれぞれで「サポーター」を名乗って、行事の企画や学習支援活動を行っている。また、授業や学部の行事において、学生をSA（Student Assistantの略）として活用することによって、それらの活性化を図っている。

このように本学でもピアサポートが広く展開されてきている一方で、筆者が教育学習センター・学生支援センターでのサポーターの活動を観察した限りでは、登録はしたものの積極的に活動できない学生や、活動には参加し、問題意識はあるが、それを他のピアサポーターと共有することや協働して作業に取り組むことができない学生が多く、結果として、ピアサポートで期待されるような成果が生み出されていない印象を受けた。

そのような現状にあって、当該センターの職員やピアサポーターのなかからも、サポーターの資質向上の取り組みや機会を求める声が少なからずあった。

また、それらのピアサポーターに限らず、本学学生の一般的な特徴として、偏差値レベルが高くない本学にしか入学できなかったという劣等感をもって入学してくる学生が多いことから、自尊感情の低さについて、筆者を含めて他の教職員からも懸念する声があり、そのことへの教育的対処の必要性を筆者は感じていた。

さらに、本学では、教養科目のなかにボランティア関係科目（「ボランティア学」・「ボランティア演習」）が既に開設されており、ピアサポーターの養成を当該科目で行うことは、敬神愛人という建学の精神を体現するうえで価値ある取り組みであると考えられた。

このような背景をもって、筆者と、ボランティア関係科目担当教員（水野品夫経済学部教授、大宮有博商学部准教授）、関係職員（教育学習センター課長、学生支援センター課長補佐、教務課長、後にキャリアセンター課長も参画）で打ち合わせを重ね（肩書きはすべて当時）、2013年度春学期「ボランティア演習」においてピアサポーター育成プログラムを実施することにした。

3.2. 教養科目「ボランティア演習」での取り組み

この「ボランティア演習」（以下、本科目）では、以上の現状をふまえて、ピアカウンセリングを実践できる能力を高めること、ピアによる教育サービスの質を高めるための取り組みを企画・実行できるようにすること、学生の自尊感情を高めることを目標に据え、事前指導としての10回程度の養成講座に加え、30時間以上

の実践演習とその事後指導を行い、2単位を認定することとした。

履修者は、教育学習センターサポーター学生3名（3年男子、同女子、2年男子各1名）、学生支援センターサポーター学生5名（2年男子2名、同女子3名）、一般学生1名（2年男子）の計9名であった。その他、学生支援センターサポーター学生1名（2年男子）が養成講座を部分的に聴講した。

表1に毎回の授業内容を示した。第1回におけるオリエンテーションと第3回におけるキリスト教とピアサポートに関する講義を除いて、すべて筆者が授業を担当した。

養成講座では、ピアサポートの意義、ピアサポーターの役割・倫理、建学の精神とピアサポーター、本学の教育サービスについての講義とともに、連帯感、コミュニケーション能力、感情のコントロール、意思決定、リーダーシップ能力、ピアカウンセリングの技能など、授業目標に沿ったピアサポーターの基礎的な能力を育成するために、森川・菱田（2002）に示された活動のなかから取捨選択して演習を行った。この際、「基本的に、ピアによる支援とは、学生等が他者を気遣い、その気持ちを実行に移す方法を学ぶ方法である。それは、自己探索と意思決定を促進するコミュニケーション技能に強く依存する」というCarr（2013: 31）の指摘をふまえた。また、養成講座のなかで実践演習に向けての事前指導も行った。

その後の実践演習（実習）では、履修者の協議と提案に基づいて、学生支援センター、教育学習センター、キャリアセンターにおいて、それぞれ当該センター職員による指導の下で30時間以上のピアサポート活動を実施させた。その際、活動日誌を書くことを学生に課した。担当教員として筆者も職員と協同で指導に当たっ

た。

その実践演習では、a) 学内サークル相互の交流会（担当学生4名、学生支援センターで実習）、b) キャリアセンターの低学年利用促進（同3名、キャリアセンターで実習）、c) 教員に対する教育学習支援に関するアンケート（同2名、教育学習センターで実習）の各プロジェクトを実施した。なお、当初、学生に対する学生支援センターイベントに関するアンケートをcと同じメンバーで行う計画もあったが、教員へのアンケートのみで実習時間が完結する見通しとなったので、中止となった。

そのうちaについては、そのなかのリーダー格となる3年女子学生が休学したことの影響もあり、担当学生がグループとしてまとまることができなかったため、プロジェクトが進捗せず、実習を完遂できなかった。

bについては、1・2年生とキャリアセンター就活サポーター（4年生による有給のピアサポート）との茶話会が2日間にわたって企画・実施された。開催までに担当学生のモチベーションが下がり続けたように筆者には感じられ、作業の進捗が芳しくなかったことと、周知が行き届かなかったこともあり、参加者は残念ながら低調であった。

cについては、名古屋キャンパス教員に対して、教育学習センターのピアサポートやオフィスアワーに対する考えなどを尋ねたアンケートを実施し、集計結果を教員や教育学習センターサポーターにフィードバックを行った。

実践演習終了後には、事後指導としての振り返りに加え、秋学期の「ボランティア学」（水野教授担当）における成果発表と最終レポートを課した。最終レポートでは、養成講座で学んだこと、実践演習における実習内容、実習で達成したこと・学んだこと・反省・感想、養成講

本学教養科目におけるピアサポーター育成の試行的取り組み

表1 本科目の授業内容

期日	内容
① 4/9	○オリエンテーション（水野教授・筆者担当）
② 4/16	○ピアサポート概論 ●私はキャスター（23-5）：ペアになって相手のことをインタビューしあい、その後、クラスに対して他己紹介を行う。 ○模造紙を使ってクラスの寄せ書きを作る
③ 4/23	●ブラインドウォーク（38-9）：目をつぶって一人で歩く。 ●トラストウォーク（39-41）：目隠した相手に無言で寄り添い、安全にゴールまで到着させる。それを通じて、援助の基本的な考え方を学ぶ。 ○キリスト教とピアサポートに関する講義（大宮准教授担当） ●宿題：今の自分のエゴグラムを作る（28）
④ 5/7	●理想のエゴグラムを作る（30-1） ●1つの輪（31-2）：互いの肩をもって1つの輪になり、合図を送る。 ●心のキャッチボール（34-5）：輪になって、温かい声かけとともに熊のぬいぐるみを投げ交わす。 ●ストロークについて考える（35-7）：プラスあるいはマイナスのストロークがもつ意味を理解する。 ●宿題：エゴグラムをふまえて、今の自分と理想の自分とを比較し、理想に近づく方法を考える（30-1）
⑤ 5/14	●話の聞き方のロールプレイ（43-5）：ペアになり、えらそうな聴き方、関わり方の少ない聴き方、関心をもつ積極的な聴き方をそれぞれ実践しあう。 ●質問バトル・質問の仕方「5W1H」（50-1）：ペアになり、質問をつづけ、長く会話できるかを競争する。その後、質問の仕方を学ぶ。 ●気持ちを読む（54-7）：①4種の感情シールをランダムに1つ個々人の背中に貼り、しゃべらずに同じシールの仲間同士で集まる。②伝言ゲームの要領で、身振りや顔の表情、握手で感情を伝えあう。
⑥ 5/28	●イメージしよう（46-9）：目に浮かぶ思い出のシーンを個人がそれぞれ絵にする。ペアになり、相手の絵を見ないで、相手が話す思い出話をイメージしながら、同じ絵を描いてみる。 ●上手な指示の出し方（76-9）：①背を向けたリーダーによる声の説明だけを頼りに、全員が地図を書く。②3人のグループで、コミュニケーションをとりながら、上手に指示が出せるように、同様の課題に取り組む。 ●大切なもののランキング（81-3）：10の単語に、自分が最も大切にしなければならないと考えることから順位をつけた後、互いの価値観を話し合う。 ●WIN・WIN腕相撲（84-5）：「お互いが勝つ腕相撲」をペアで考えて挑戦する。
⑦ 6/4	●フォーリング・バック（70-1）：ペアになり、後ろ向きに倒れる相手をしっかりと受け止める。 ●対立の解消ロールプレイ（86-7）：「アルの方式」を使って、対立を解消するロールプレイを実践する。 ●紙上相談（62-5）・問題を解決する5つのステップ（71-3）：個人で悩みを書き出した後、これまで学習した内容と問題を解決する5つのステップを使って、紙上相談を3人グループで行う。 ●宿題：提案された解決方法を実践する（75）
⑧ 6/11	●温かい息（74）：相談した問題をイメージして両手のひらで包み、温かい息を吹きかける。 ●紙上相談の評価（75）：実践してきた解決方法を前回と同じメンバーで評価しあう。 ●私のストレスとのつきあい方・ストレス対処法（88-9）：さまざまな場面での対処方法を発表しあうとともに、教員がその多様な方法を紹介する。 ●心のふるさとイメージリラクセーション（90-1）：音楽をかけ、ゆったりとできる場面を想像し、味わってみる。 ●私の断り方（92-3）：多様なケースごとに、自分の断り方を考え、発表しあう。 ●上手な断り方の3ステップ（94-5）：上手な断り方の3ステップを知り、そのロールプレイを行う。
⑨ 6/18	○本学における学生・学習・キャリア支援の現状と課題（学生支援センター・教育学習センター・キャリアセンター各職員による講話） ○実践演習における実習内容の話し合い ○実習場所・グループ決定
⑩ 6/25	○実習計画書の作成
⑪ 7/2	○実習計画書の発表 ○実践演習に向けての直前指導 ○実習場所での顔合わせ
⑫	○実践演習期間内の巡回指導
⑬ 11/27	○実践演習事後指導 ○成果発表に向けての話し合い
⑭ 12/17	○「ボランティア学」の授業における成果発表
⑮ 1/16	○事後指導と最終レポートの提出

※●は教科書（森川・菱田 2002）に基づく活動で、（ ）はその該当ページを示す。

座で学習したことをどのように実践演習で活用したか、本科目で学んだことを今後どのように活かすかについて記述するように求めた。

成績判定は、授業態度、実践演習の成果、成果発表、最終レポートを総合的に評価することによって行った。

結果を述べると、残念なことであるが、最終的に単位認定を受けた者は、cで活動した2名に留まった。bの3名については、上記のモチベーションの問題もあり、その学生の所属するゼミの教員に筆者が相談したり、学生への助言をお願いしたりもしたが、いずれも最終レポートを提出せず、単位を認定することができなかった。

3.3. 本科目において収集したデータの分析

この取り組みの成果と課題を詳細に明らかにするために、学生の成果物や質問紙調査などのデータを分析する。

3.3.1. 養成講座における学生のワークシートの分析

まず、養成講座において学生が取り組んだワークシート（感想を含む）の記述を分析し、それぞれの活動における目標が達成できたかを検討する。

第2回の他己紹介では、「ほぼ初対面の人と1対1で話すこと、さらにその人のことを別の誰かに伝えることは本当に大変だった」(A)。学生のイニシャルを示す。以下同じ)、「相手の事を知らないからこそ聞くことの出来る質問などがあったはずなのに、テンプレのような質問しか出来なくて(中略)自分のコミュニケーション能力などの低さを痛感しました」(B)、「初めて話す人と自己紹介しあって知っていく内に第一印象とはまた違った事が分かった。その良

さを伝えようとする、なかなか上手に説明できなくて難しいと思った」(C)というように、自分のコミュニケーション能力の低さについての気づきが多く記されていた。そのほかには、「自分の意見をしっかり言うことと、人の意見を尊重することの大切さを知りました。今後も自他ともに考え方をインプット・アウトプットしていきたい」(D)、「自分の話をしっかりと聞いてもらえたので、とてもうれしかった」(E)などがあった。

同回における寄せ書きの制作については、「先輩方と距離が近くなれた気がしてうれしかった」(B)、「初めての共同作業で最初は皆とまどってたが、意見を出し合ったりして、とてもいいものに仕上がったと思った」(C)など、クラスづくりに一定の効果があったことがわかる。

第3回のブラインドワーク・トラストワークについては、「目かくしをした状態(中略)教室から出た時のあのふきぬけの感じは本当にこわかったです。あと、もっと相方を支えてあげれば良かったなあと思いました」(B)という反省のほか、「相手が、ゴミ箱の位置を教えてくれたりした時は支えてくれていた気がして、心強かったです」(B)、「自分が目かくしした時は、いつもの倍時間がかかったし、長く感じて怖かったけど、サポートしてくれる人がしっかり支えてくれて安心して動くことができた」(C)、「誘導した時は、不安感を与えないように声かけをするよう努力しました」(E)、「人の優しさに触れた」(D)というように、支援者・被支援者双方の立場からの気づきが得られていた。また、キリスト教とピアサポートについての講義を経て、「自分を大切にすること、知り合いをも自分のように愛することの大切さに気づかされた」(D)と

いう感想もあった。

第4回においては、今の自分と理想の自分それぞれのエゴグラムを見比べて、「エゴグラムを見て、自分と自分の理想は、けっこう自分とちがっていて理想に近づくのは大変だなとあらためて思いました」(G)という記述があった。

また、同回における心のキャッチボールについては、「ほめ言葉や励ましの言葉は言うことも、言われることも恥ずかしいけれど悪い気はしなかった」(A)や「自分はほめられたりするとうれしくせに、(中略)ほめ返すことがニガテだということが分かりました」(B)という照れも見られたが、「ほめようといっしょうけんめいにとりこんでくれるのは、とてもありがたい」(H)、「人をほめればほめるほど、笑顔になっていくのが、分かり、私自身も、温かい気持ちになりました」(G)、「向かい合って褒め合っている時間にみんなの笑顔があふれ出していてすごく良いオーラが漂っていた」(D。Cも同様の記述)、「相手に自分の気持ちを伝えることによって、相手に自分の事を理解してもらえということに気づきました」(E)、「みんなにはみんなの言ってもらってうれしいことばがあることに気づけてよかった」(A)、「相手を褒めるのは、案外難しいと思いました。でも、自分が褒められたら嬉しかったので、私も自分から褒めたいと思いました」(E)、「ほめられた事で自分が知らなかった事を他人から教えてもらう事ができた」(I)など、プラスのストロークがもつ力について実感を伴って理解したり、「今回の活動でまたこの授業で一緒の人と知り合えた気がした」(F)というクラスづくりへの効果も見られたりした。

第5回における話の聞き方のロールプレイについては、「相手が自分の話を聞いていないと自分が話をしようという気がうせてしまう。え

らそうに聞かれると、どうしようか困ってしまうし、もう話すのをやめてしまう。自分の話をよく聞いてうなずいたりしてくれると話して楽しいし、態度ですごく変わることが分かった」(C)、「共感してくれたり質問してくれたりするとさらに話しやすくなるし、話題も広がるしで楽しく温かい気持ちになった」(C)などの言及があった。また、「気持ちを読む」を経て、「相手に自分の考えてる事が上手く伝わった時はすごくうれしかったです」(B。Aも同様の記述)、「自分の感情が伝わった時うれしかったです」(J。Eも同様の記述)、「相手に表情で気持ちを伝えるのは、すごく難しい」(E)、「相手に何かを伝える時には、伝える側も(中略)努力(工夫)をしなければいけないが、相手側も自ら理解できるように何かしら行動をしなくてはいけないということを知りました」(B)という記述があった。全体的に、話の聞き方・伝え方などのコミュニケーションのあり方への気づき・反省が見られた。

第6回の「イメージしよう」では、「絵の時に、ほぼぴったり伝わっていた人がいたのでそれはうれしかった」(J)、「相手の話を聞く時は、話している内容をイメージしてどんな形なのかを考えると良いと思いました」(E)、「上手な指示の出し方では、説明することの難しさが分かった」(C。E、F、Iも同様の記述)、「詳細や意思を伝えるには、語い力や理論的に相手を導き、納得、理解させる必要がある」(A)、「(心地よかったり、温かい気持ちがしたりしたところについて)自分の言葉でがんばって伝えようとしていたところ」(A)というように、ここでもコミュニケーションのあり方についての気づきが生じていた。

また、同回の大切なもののランキングに関しては、「話し合いの時、何を重視しているのか、

みんなの意見が聞けておもしろかった」(C。Fも同様の記述)、「人の価値観が違う事が分かりました」(J) という記述があり、他者理解につながるひとの多様性についての気づきが生じていた。

第7回における対立の解消ロールプレイについては、「自分たちみたいな年齢ではケンカなんか数分では解決しないだろうと思った」(A)、「今回はロールプレイだったので上手く解消することができたが、実際はもっと当人同士ヒートアップしてると思うので難しいだろうなあとと思いました」(B)という、悲観的ながら、現実の対立を想像して内省する記述が見られた。

同回の紙上相談では、「自分の話にしっかりと耳を傾けてくれる人があるとうれしい。自分もひとにそうしてあげられるようになりたい」(A)、「自分の悩みに対して、メンバーが真剣に考えてくれてうれしかったです」(B。Iも同様の記述)、「自分の悩みやトラブルは、他人(第3者)に聞いてもらうだけで軽くなったり、解決にたどりついたりしやすくなるということがよく分かった」(B。Eも同様の記述)、「問題や悩みを解決する時は、他の人の意見を聞いていろんな視点で考える方が、よりよい解決策につながる事がわかった」(C)など、悩みを共感してもらえることによる安堵感、他者に相談することのメリットについての言及が見られた。また、「2人が納得できるような案を考えるのが難しかった」(C)という記述も見られた。

第8回では、「先週相談した内容が僕は解決したので、相談した2人に感謝の気持ちを伝えられてよかった」(A)という記述のほか、私のストレスとのつきあい方・ストレス対処法について、「ストレスの対処^{ママ}方は、他の人の意見を聞いて様々な対処方法があるということがわかりました」(B。Gも同様の記述)との記述、

心のふるさとイメージリラクセーションについて、実感を伴ってリラックスする方法を理解したことを示す「リラクスタイムの夢の中のハンモックが最高だった」(A。B, Cも同様の記述)との記述が見られた。

同回における私の断り方・上手な断り方の3ステップについては、「ロールプレイがイメージして実践するというやり方だったのでおもしろかった」(J)、「相談されたこと、誘われたことには自分の気持ちを柔らかく表現し、解決策を提示することが大切だとわかった」(A)、「相手を断るとき、相手をいかにして傷つけないように断れば良いのか考えるのが大変でした」(B)、「相手に上手に断る方法を学ぶことができ、相手と自分が納得いくような提案を考えることが一番良いことだと理解しました。今後、活かしていけたらいいなと思いました」(E)という記述から、他者との対立状況を乗り越える具体的な解決方法について実感を伴って理解されたことがわかる。

以上の分析をふまえると、コミュニケーション技能を中心とするピアサポーターの基礎的な能力の育成という養成講座の目標は総じて概ね達成できたと言うことができる。

3.3.2. 質問紙調査に基づく分析

つづいて、筆者が行った質問紙調査の結果を分析する。

この調査は、本科目の受講生と、対照群(本学一般学生)として経済・商・外国語学部のそれぞれ2つのゼミに調査を依頼した。調査項目が膨大であるため、対照群に対しては、学生の負担を考慮し、受講生に対する質問項目をA・Bに分割して実施した。表2に調査対象者内訳を示す。

データの収集は、受講生・対照群いずれも、

表2 調査対象者の内訳

		学年				合計
		1	2	3	4	
受講生	経	7(3) 1				8(3)
	商	1				1
	外	1(1)				1(1)
計		8(3)	2(1)			10(4)
対照群A	経	14(1)				14(1)
	商	15(4)				15(4)
	外	26(16)	3(2)			29(18)
計		40(17)	18(6)			58(23)
対照群B	経	17				17
	商	18(12)				18(12)
	外	18(7)	10(5)			28(12)
計		53(19)	10(5)			63(24)

※ () は女子を内数で示す。

※事前・中間・事後いずれかに回答した者の総数を示す。

事前調査を4月に、事後調査を1月にそれぞれ実施した。また、受講生に対しては、養成講座終了時の7月に中間調査を実施した。

調査で用いた尺度（以下《 》でくくる）・項目は下記の通りである。なお、受講生ではすべての尺度、対照群では、A群あるいはB群について（A）あるいは（B）の尺度のみ用いた。

《自尊感情》（B） 自尊感情の程度を測るために、山本ら（1982, 1994）によるRosenbergの尺度の邦訳版を用いた。5件法で回答させ、計10項目の得点を合計した。よって、とりうる値は10～50である。

《協同作業認識》（A） 協同性に対する態度を測るために、長濱ら（2009）による協同作業認識尺度を用いた。5件法で回答させ、下位尺度ごとに合計得点を項目数で除した。よって、とりうる値は1～5である。

《大学生生活への適応感》（B） 大学生生活への

適応感を測るために、大久保（2005）による青年用適応感尺度を用いた。本調査では、このうち「居心地の良さの感覚」（計11項目）、「課題・目的の存在」（計7項目）の下位尺度のみ用いて、項目のすべてに「大学では」を付して用いた。5件法で回答させ、下位尺度ごとに項目の得点を合計した。よって、とりうる値は、それぞれ11～55, 7～35である。

《被受容感・被拒絶感》（B） 被受容感・被拒絶感を測るために、杉山・坂本（2006）による尺度を用いた。5件法で回答させ、下位尺度ごとにそれぞれ計8項目の得点を合計した。よって、とりうる値は、ともに8～40である。

《コミュニケーション技能》（A） コミュニケーション技能に対する自己評価の程度を測るために、藤本・大坊（2007）によるコミュニケーション・スキル尺度を用いた。7件法で回答させ、下位尺度ごとに合計得点を項目数で除した。よって、とりうる値は1～7である。

既に述べたとおり、受講生の事後調査対象者（＝単位認定された者）が2名であったので、科目全体としての事前・事後の比較は断念し、事前調査と中間調査との比較を通して、養成講座の成果を検証する（ただし、この場合も、対照群は中間調査を行っていないので、事後調査の値で代用するため、完全な比較とは言えない）。その数表を表3に示す。

事前調査の値を検討すると、受講生は、もともと《大学生生活への適応感》と解読力・自己主張を除く《コミュニケーション技能》が本学一般学生より高いことがわかる。

特に受講生の《大学生生活への適応感》は、先行研究（大久保 2005）で報告された大学生の男女別の平均値よりも高い。これには、各センターでのサポーター活動が肯定的な影響を与えていると見てよい。対して、本学一般学生はそ

表3 質問紙調査の結果

	受講生			本学一般学生（対照群）		
	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>
《自尊感情》	6	26.00	6.78	24	32.83	7.53
		31.67	2.66		32.08	6.87
《協同作業認識》 協同効用	8	4.36	.32	36	4.06	.47
		4.18	.35		3.88	.66
個人志向	9	2.91	.46	39	2.92	.52
		3.28	.50		3.08	.46
互惠懸念	8	2.21	.71	31	2.30	.63
		2.29	.81		2.20	.72
《大学生活への適応感》 居心地の良さの感覚	9	39.44	2.92	29	36.72	8.88
		38.56	4.30		38.28	9.52
課題・目的の存在	9	26.00	2.12	29	23.45	4.69
		26.22	3.77		24.62	5.58
《被受容感・被拒絶感》 被受容感	8	26.88	2.42	26	28.08	4.29
		29.38	5.15		28.73	4.30
被拒絶感	9	17.89	6.01	24	16.25	4.30
		20.56	8.28		18.17	5.20
《コミュニケーション技能》 自己統制	9	4.53	.84	40	4.19	.84
		4.94	.95		4.22	.79
表現力	9	3.86	.76	40	3.66	1.22
		4.14	1.09		3.83	1.11
解読力	9	4.26	.98	37	4.64	1.25
		4.26	.83		4.45	.98
自己主張	9	3.94	.70	40	3.95	1.08
		4.56	1.17		4.04	1.05
他者受容	9	5.28	1.04	40	4.72	1.00
		5.39	.92		4.63	1.02
関係調整	9	4.78	.74	40	4.53	1.04
		4.92	.90		4.49	1.02

※上段が事前調査，下段が受講生は中間調査，対照群は事後調査の数値。

※*N*は，尺度ごとについて，欠損値がなく，かつ事前・中間（事後）調査ともに回答した人数。

※対照群Bの1ゼミにおいて，事後調査の用紙配付忘れがあったため，*N*が小さくなっている。

※解読力については，調査途中で項目の1つに誤植が見つかったため，すべての調査における当該項目の回答を無効とし，残りの項目のみを用いた数値で代用している。

の平均値と同じかわずかに低い程度である。

また，《コミュニケーション技能》は，受講生の数値だけを比較しても，先行研究（藤本・大坊 2007）における大学生の平均値を下回っており，良好な数値とは言えない。

他方，受講生の《自尊感情》は本学一般学生よりかなり低いこともわかる。《自尊感情》について，小塩ら（2014）がわが国の査読誌に報告された Rosenberg の尺度の邦訳版における平均値をメタ分析した結果として示した大学

生の数値は、およそ3.00～3.40（得点範囲1～5の5件法に基づく平均値に換算）に位置しており、本学一般学生の得点は同程度であるのに、受講生のそれはやはり低い。

《被受容感・被拒絶感》では、受講生・本学一般学生ともに、先行研究（杉山・坂本 2006）における大学生の男女別の平均値と大きな乖離は見られない。

《協同作業認識》における先行研究（長濱ら 2009）の20～22歳の平均値との比較では、受講生・本学一般学生ともに、協同効用・個人志向では同程度であるが、優秀な者は協同する必要がない（＝劣っている者は群れる）と捉える互惠懸念では0.5程度数値が高い。

つづいて、養成講座における事前・事後を比較すると、《自尊感情》と《コミュニケーション技能》において得点の増加が見られた。特に《自尊感情》については、本学一般学生の数値には及ばないものの、事前調査と比較すると5.6程度の大幅な増加が見られた。《コミュニケーション技能》もほとんどの下位尺度において、先行研究における（藤本・大坊 2007）における大学生の平均値を上回るか、それに近づく数値まで増加した。

また、《被受容感・被拒絶感》における被拒絶感の上昇が受講生・本学一般学生双方に見られる。追究する材料をもたないので、その要因は不明である。他方、被受容感の上昇は受講生だけに見られ、事後調査における本学一般学生の平均値を上回った。

《大学生活への適応感》については、本学一般学生で2つの下位尺度ともに数値が上昇しているが、受講生では居心地の良さの感覚における数値がわずかに下落している。その標準偏差の値は上昇しているので、一部の受講生における数値の下落がこの結果に影響を与えている可

能性がある。

《協同作業認識》については、受講生の数値がすべての下位尺度で悪化していた。対して、本学一般学生では、共同効用・個人志向の2つの下位尺度で悪化していたが、互惠懸念は若干数値が減少（＝改善）している。

3.3.3. 最終レポートの分析

さらに、実践演習のプロジェクトcの2名が提出した最終レポートの内容を分析する。

まず、実習についての感想からは、アンケートを実施するというはじめての活動に試行錯誤しながら取り組んだことがわかる。特にEの感想からは、そこで得た達成感が大きかったことがわかる。

先生方にアンケートを取るのも、失礼にならないように丁寧な言葉の使い方や、アンケート結果のまとめ方、結果からどうすればより良くなるのか現状を踏まえながら考察する事を学んだ。

苦労した点は、（中略）作っては話し合い修正するというのを何度も繰り返してアンケートや（中略）お礼・報告を作成したことである。

このアンケートで先生方の考え方や取り組みを知ることができたし、とても貴重な意見を聞くことができた。そして今後、私も問題意識を持ち、しっかり勉強して、分からないことなどを先生に聞いたりして前向きに解決できるように取り組みたいと思いました。（以上C）

先生方の教育支援に対する考えを知ることができ、（中略）また、アンケートを実施するという事は私自身初めてのことであったので、どのようにアンケートを作成したら

よいかと苦労した点もありました。それに、対象者が先生方であったことから、敬語などの丁寧な言葉使いに気を付けて、アンケートを作成しました。しかし、実習終了した時はたくさんの時間をかけ、苦労をして完成させたという達成感がわきました。(E)

また、養成講座で学習したことをどのように実践演習で活用したかという点については、以下の通り、対立の解消ロールプレイが役立ったことがわかる。

アンケートの結果から問題をつかみ、先生の願いをつかみ、解決方法を考えた。そして私たちの考察を教育学習（センター——引用者注）のサポーターに伝えようと、会議の計画を立てサポーターに伝えることができた。この報告が教育学習のピアサポーターの刺激になり参考になったようなので、この事前指導（養成講座のこと——引用者注）で学んだ問題を解決するための5つのステップを活用し目標を達成する事ができた。(C)

アンケート集計の際、どうやって仕事を分担するか、この回答の場合は、どのように解釈して振り分ければいいのかなどを相談してアンケートを集計させることが出来ました。また、サポーターと教育学習の職員の方との意見が食い違うことがあった場合、お互いに自分はどう考えているか話し合い、解決することが出来ました。(E)

さらに、本科目で学んだことを今後どのように活かすかという点については、Cは問題を解決するための5つのステップを、Eは学生支援センターサポーターとして養成講座で学んだことや実践演習での経験を活かしていきたいとそ

れぞれ述べる。

自分が何か問題に直面した時に、問題を解決するための5つのステップが役に立つと思った。このステップに当てはめることで状況が分析でき整理することができる。また困った人の相談に乗るときもこのステップに当てはめることで一緒に問題の解決に導くことができるので、この学びを今後に活かしていきたい。(C)

今後、もしアンケート作成をすることになったら、この経験を思い出して活用していきたいと思います。また、ピアサポートとして活動するにあたっての知識（事前指導で学んだこと）を今後のSプラッツ（学生支援センターの愛称——引用者注）サポーターに活かしていきたいです。そして、友達が困っている時には相談に乗り、問題を解決する方法を見つけ出せるようにサポートをしたいと思いました。(E)

このように、最終レポートからは、単位認定を受けた2名は、実践演習から達成感を得るとともに、養成講座で学んだことを実践演習で活用し、それを今後も活用できる見通しをもったことがわかった。

3.4. 担当教員としての筆者の省察を含めた総合的な考察

以上のデータに基づく分析をふまえ、担当教員としての筆者の省察を含めて、本科目の成果と問題点を総合的に考察する。

まず、養成講座における学生のワークシートと質問紙調査の分析をふまえると、養成講座は、目標としていたことのうち、自尊感情の高揚やコミュニケーション技能の向上という点に

においては十分に効果があった。

他方、養成講座における学生のワークシートの分析からは見えなかったが、質問紙調査の結果によれば、本学一般学生においても同様の傾向が見られたものの、受講生においても協同作業への否定的評価が高まっており、養成講座がクラスづくり・協同性の構築に与えた効果は不十分であった。

その要因として、もともと互恵懸念感情が高かったことのほかに、次のような事情が絡んでいると考えている。

ひとつは、学生のモチベーションにおける負の連鎖が生じていたことである。養成講座の当初から、一部の学生において、宿題を忘れたり、寝坊や他の課外活動によって授業を遅刻・欠席したりすることが目立っていた。そのような授業態度について、教員の立場から筆者は注意するものの、改善が見られなかったため、徐々にその注意を厳しくせざるを得なかった。その結果、学生から教員の態度がピアサポート的でないとの不満が漏れ聞こえてくるようになり、一部の学生において本科目に対する印象が明らかに悪化し、それが授業のパフォーマンスの低下につながったと思われる。

事実、中間調査における自由記述の感想欄において、「周りもモチベーションが高いとは言えないので課外活動（実践演習におけるプロジェクトのこと——引用者注）の話し合いも全く進まないままです。時間が取られる割にメリットが少ないと最近感じています」という記述が見られた。周り「も」と述べているので、自分自身もプロジェクトのグループメンバーもという意味に理解される。

このような事態に対して、筆者は、ピアサポート的な温かい雰囲気づくりをしたいという思いと、現実に学生が授業のルールを守らない

ことへの指導との間で板挟みになって悩み続けたが、結局効果的な解決策を得られないままになってしまった。このことも担当教員としての筆者の対応が不適切であったと言わざるを得ない。

また、そのようなモチベーションの問題と関連して、一部の学生は、もともと本科目に割くエネルギーをそれほどもっていなかったと考えられる。受講生の多くは自ら履修を希望したというより各センターの職員からの勧めで受講していたこと、また質問紙調査で示された自尊感情の低さと、授業で遅刻・欠席が目立っていた学生の課外活動における様子とをふまえると、各センターのサポート活動だけで（少なくとも本人の感覚では）能力的に限界であったと思われる。このことが、授業内容の負荷の高さと相まって、クラスづくり・協同性の構築に否定的な影響を与えたと考えられる。

さらに、先述したように、養成講座でリーダー的な立場にあった3年女子学生が実践演習開始直後に休学してしまったことが挙げられる。これは不測の事態であったが、彼女に代わってリーダーを務められる学生は残念ながら思うに思われなかったし、改めて彼女抜きでクラスづくりを行う機会をつくることができず、担当教員として協同性の再構築に対する効果的な対処ができないままになっていた。

これらの要因によるクラスづくり・協同性の構築における失敗が、実践演習におけるプロジェクトの障害や失敗における主要な原因になったと考えられる。

また、実践演習の失敗におけるその他の原因として、課題のレベルにも問題があったかもしれない。養成講座で自尊感情やコミュニケーション能力の向上がみられ、それらの気質・能力が実践演習で必要となるものであったとして

も、実践演習は、養成講座で育成を意図した能力よりも一段と高い能力あるいは経験が要求された課題であったという可能性がある。この場合、養成講座をより長期間行うか、あるいは実践演習における課題の難易度を下げる必要があった。

本科目に関わるその他の問題としては、実践演習を完了したにもかかわらず最終レポートを提出しなかったために単位を認定できなかった者が3名いたことや、そもそも履修者が各センターのサポーターを除くと1名しかいなかったことがある。このことについては、授業内容の負担の大きさに比して、2単位しか与えられないことが学生のインセンティブに対して抑制的に作用したものと考えられる。言い換えると、2単位でこの授業内容は割に合わないし、普通の講義のほうが楽だというのが一般的な学生の感性である。このことへの対策として、学長名での養成講座・実践演習修了証の授与を画策したが、学内の調整に失敗し、結果として有効な対策が打てないまま本科目を開講せざるを得なかった。ただ、その修了証を発行できたとしても、それが学内で何らかの公式的な位置づけがないとやはり学生にとってはインセンティブとして機能しなかったと考えられる。

以上のような多くの課題が見いだされたものの、これまで示したデータの分析をふまえると、全体的には、単位認定までは至らなかった学生も、それぞれ養成講座あるいは実践演習が完了したところまでは、そこで成長した部分は確かにあったと推測されるし、単位認定できた2名の成長は目を見張るものがあったことは特記しておきたい。

この2名は、養成講座のなかでも、あるいは職員から聞くと普段のサポーター活動のなかでもあまり目立たないタイプであったし、遠慮

もあってか、授業内でのさまざまな活動に対して、真面目にはやるが、あまり積極的に関わりようとしていない印象であった。

しかしながら、学生の書いた活動日誌に細やかにコメントを記入するなど、担当職員の献身的な助言・指導の下で、実践演習のなかで少しずつ積極性を見せていったようである。実践演習の終わり頃には、その担当職員の誘いで、学外で行われる授業改善に関する研究会に参加したそうである。その担当職員自身もその誘いに乗ってくるとは思っていなかったようでそのことに驚いていたが、筆者もそのエピソードを聞いてその学生たちの変化に驚いた。

その2人は、最終レポートで述べていたように、引き続き学生支援センターサポーターとしてイベントの企画・運営で活躍しており、また、学外でのフィールドワークが多い、所属する学科のなかで最もアクティブなゼミに加入して学んでいるとのことである。

4. 本稿の総括

本稿は、筆者が中心となって行った、本学教養科目におけるピアサポーター育成の試行的取り組みについて、その成果と課題を述べた。

最後に本稿を総括し、今後の課題を述べる。

まず、ピアサポートの拡充・支援には、支援者・被支援者双方の学生にとって成長する機会となることと、財政的制約から比較的自由に教育サービスの質と量を確保できることという2つの大きな意義があることを指摘した。

そのうえで、その一環として行った、本学教養科目におけるピアサポーター育成の試行的取り組みについて、そこに至る経緯とその概要を紹介するとともに、その成果と問題点を考察した。

その結果、養成講座は自尊感情の高揚やコミュニケーション技能の向上という点において十分に効果があったことがわかった。このことから、ピアサポートプログラムと自尊感情を高めるプログラムとは共通の特徴を有するとのLawrence（2006）の指摘は実証的に支持された。

他方、実践演習から脱落したり単位認定まで到達できなかったりした学生がいたことは、養成講座においてクラスづくり・協同性の構築が不十分であったことなどがその要因として指摘された。

本稿の知見をふまえて、本学におけるピアサポート拡充・支援の課題を述べる。

第1に、ピアサポーター育成の体系的なシステムを整備しなければならない。

授業の構成として、授業内容の負荷に比して2単位では割に合わないことと、履修者から「養成講座の内容が詰め込みすぎだ」との声が漏れ聞こえていたことをふまえると、養成講座と実践演習はそれぞれ2単位に分離して行ったほうがよいし、実践演習もより負荷の少ないサポート活動から始めたほうがよい。

この場合、養成講座と実践演習とを有機的に連携させる必要がある。例えば、両方を修了することで修了証を発行するなどの方策である。

あわせて、その修了証によって得られるインセンティブを用意しておく必要もある。例えば、ピアサポート活動のなかでリーダー的な活動ができる役割を与えたり、それに相応しい称号を与えるなどである。

また、養成講座を経た後、継続的・段階的にピアサポートに関する技能を向上させる機会を定期的・体系的に設定する必要がある。

さらに、今回の試行的取り組みでさえ、担当教職員に多大な負担を強いることとなったた

め、より強力な組織的バックアップも必要である。少なくともピアサポーター育成の大部分を学生自身が担えるようになるまでは、外注を含めた教職員の強力なサポートが必要不可欠である。

このようなピアサポーター育成の体系的なシステムを構築することは、本学のピアサポート活動の質を高め、ひいては本学の教育サービスの質的・量的向上のために必要不可欠である。

第2に、本稿における質問紙調査の結果をふまえた、本学学生の特徴に応じたピアサポート拡充・支援が必要である。本学一般学生における自尊感情の程度が大学生の平均と変わらない一方で、互惠懸念感情の高さや、コミュニケーション技能の自己評価の低さについては、ピアサポーター育成の如何を問わず、今後本学の教育全体で対処しなければならない課題である。

偏差値レベルから劣等感を抱きやすい本学の学生が、互惠懸念感情を抱いていることは意外な結果とも言える。だが、劣等感を抱いているからこそ、優れた者が助力なしに高い能力を発揮することへの羨望を合わせもっていると考えれば、腑に落ちる。事実、協同学習の必要性が叫ばれていても、学生が経験してきた入試を始めとする社会的選抜や試験はすべて個人単位のものであり、筆者の印象では素朴に物事を捉える傾向をもつ本学の学生であれば、そのような羨望をもつことに違和感はない。このような本学の学生に対しては、あらゆる教育的機会において共同作業を課して、その成果や意義を実感させていくこと以外に対処方法はないように思われる。

また、コミュニケーション能力の自己評価の低さは、自尊感情の程度が大学生の平均と大差がないことをふまえると、自己効力感の低さをあわせて示している可能性がある。その促進に

は、達成経験、代理体験、言語による社会的説得、生理的・感情的促進による方法があると Bandura (1995) が述べているように、ピアサポーター育成プログラムをはじめ、学内のさまざまな授業・教育プログラムを通してこのような経験を促進する必要がある。

さらに、本科目の受講生が各センターにおけるサポーターの特徴を代表しているかはわからないが、各センターのサポーターは他の学生よりも自尊感情が低い可能性を質問紙調査の結果は示唆する。Lawrence (2006) は、自尊感情に関する先行研究を概観し、自尊感情が低いと自分の能力を十分に使い切れないことを指摘している。各センターのサポーターにおける自尊感情の低さに対処することは、各センターにおける今後のピアサポート拡充・支援において主要な課題である。このような課題に対して、本稿で述べた取り組みは、改善の必要が若干あるものの、十分に効果があることがわかったので、今後具体的な方策を検討していく必要がある。

謝辞および付記

本取り組みおよび質問紙調査にご協力いただいた教職員・学生みなさんに御礼申し上げます。

なお、本稿は、筆者が単独で見解を述べたものであり、他の授業担当教員あるいは関係職員・組織の見解・主張を含んだものではありません。

また、本稿は、2013・2014年度名古屋学院大学研究会・プロジェクト助成金（NGU教授・学習開発研究会（研究会代表・松本浩司））による成果の一部です。

引用文献

- Bandura, A., 1995, "Exercise of personal and collective efficacy in changing societies," Bandura, A. ed., *Self-efficacy in changing societies*, Cambridge: Cambridge University Press, 1-45.
- Carr, R. A., 2013, *The theory and practice of peer mentoring in schools*, British Columbia, Canada: Peer Resources.
- 土井隆義, 2004, 『「個性」を煽られる子どもたち——親密圏の変容を考える（岩波ブックレット No. 633）』岩波書店.
- 土井隆義, 2014, 『つながりを煽られる子どもたち——ネット依存といじめ問題を考える（岩波ブックレット No. 903）』岩波書店.
- 藤本学・大坊郁夫, 2007, 「コミュニケーション・スキルに関する諸因子の階層構造への統合の試み」『パーソナリティ研究』15(3): 347-61.
- 深谷昌志, 2011, 『「子どものお手伝い」を考える』（「子供のお手伝い」調査深谷教授詳細レポート）, http://www.kao.co.jp/lifei/info/110804/pdf/fukaya_info.pdf, (2015.3.6).
- 古荘純一, 2009, 『日本の子どもの自尊感情はなぜ低いのか——児童精神科医の現場報告』（光文社新書）光文社.
- 橋村勝明, 2010, 「初年次導入時期におけるピア・サポートの取り組みと今後の課題」『大学と学生』561: 36-43.
- 秦敬治, 2010, 「学生支援の新たな試み——愛媛大学リーダーズ・スクール（ELS）」『大学と学生』561: 44-8.
- 加賀美常美代, 2010, 「お茶の水女子大学ピアサポート体制の事例紹介——全学的取組と留学生支援を中心に」『大学と学生』561: 22-8.
- Lawrence, D., 2006, *Enhancing self-esteem in the classroom (3rd ed.,)* London: Paul Chapman Pub., Thousand Oaks, CA: SAGE Publications. (=小林芳郎訳, 2008, 『教室で自尊感情を高める——人格の成長と学力の向上をめざして』田研出版.)

本学教養科目におけるピアサポーター育成の試行的取り組み

- 森川澄男監修・菱田準子著, 2002, 『すぐ始められるピア・サポート指導案&シート集』ほんの森出版.
- 長濱文与・安永悟・関田一彦・甲原定房, 2009, 「協同作業認識尺度の開発」『教育心理学研究』57(1): 24-37.
- 中川正, 2012, 「ピアサポーター制度の資格化・単位化事例」谷川裕稔代表編『学士力を支える学習支援の方法論』ナカニシヤ出版, 96-101.
- 日本学生支援機構, 2014, 『大学等における学生支援の取組状況に関する調査（平成25年度）集計報告』, http://www.jasso.go.jp/gakusei_plan/2013_torikumi_chousa.html, (2015.2.5).
- 大石由起子, 2010, 「高等教育におけるピアサポート導入の教育的効果と期待」『大学と学生』561: 16-21.
- 大久保智生, 2005, 「青年の学校への適応感とその規定要因——青年用適応感尺度の作成と学校別の検討」『教育心理学研究』53(3): 307-19.
- 小塩真司・岡田涼・茂垣まどか・並川努・脇田貴文, 2014, 「自尊感情平均値に及ぼす年齢と調査年の影響——Rosenbergの自尊感情尺度日本語版のメタ分析」『教育心理学研究』62(4): 273-82.
- 杉山崇・坂本真士, 2006, 「抑うつと対人関係要因の研究——被受容感・被拒絶感尺度の作成と抑うつの自己認知過程の検討」『健康心理学研究』19(2): 1-10.
- 土屋貴之, 2010, 「ピア・サポートの可能性」『大学と学生』561: 29-35.
- 山本真理子・松井豊・山成由紀子, 1982, 「認知された自己の諸側面の構造」『教育心理学研究』30(1): 64-8.
- 山本真理子・松井豊・山成由紀子, 1994, 「自尊感情尺度（Self-Esteem Scale）」堀洋道・山本真理子・松井豊編『心理尺度ファイル——人間と社会を測る』垣内出版, 67-9.